IDEIAS HISTÓRICAS DE ESTUDANTES SOBRE TEMPO HISTÓRICO UMA PESQUISA DIDÁTICO-HISTÓRICA COM ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO REGULAR

Aurelio Silva Fernandes[*]
Marcus Dezemone[**]

Resumo
Este artigo tem por problemática uma pesquisa didático-histórica com estudantes do terceiro ano do ensino médio regular objetivando investigar "se" e "como" os alunos estabelecem relação entre o passado e o presente; ou seja, se entendem que os acontecimentos do passado, nesse caso dois conteúdos desenvolvidos durante as aulas, geraram consequências no presente ou podem ajudar na tomada de decisões e na resolução de problemas impostos pela vida atual. O objeto da pesquisa é um conjunto de narrativas em forma abreviada escritas pelos alunos como resposta a um instrumento de pesquisa elaborado para essa coleta de dados. Esse instrumento é composto por duas questões que abordam as cotas raciais para ingresso em universidades públicas do Brasil e a queda da bolsa de 1929 e a atual crise mundial. O referencial teórico sobre os temas consciência histórica e narrativa consiste na obra de Jörn Rüsen. Os resultados são discutidos na parte final deste artigo e apontam para a necessidade de entender como os saberes históricos escolares atuam na geração de sentido histórico dos estudantes e contribuam para reflexões que tornem a História uma disciplina cada vez mais emancipadora.
Palavras-Chave: Consciência Histórica. Narrativa. Didática Histórica. Pesquisa.

Resumen
Este artículo tiene por problemática una investigación didáctico-histórica con estudiantes del tercer año de la secundaria objetivando investigar «si» y «como» los alumnos establecen relación entre el pasado y el presente; o sea, se entienden que los acontecimientos del pasado, en ese caso dos contenidos desarrollados durante las clases, generaron consecuencias en el presente o pueden ayudar en la toma de decisiones y en la resolución de problemas impuestos por la vida actual. El objeto de la investigación es un conjunto de narrativas en forma abreviada escrituras por los alumnos como respuesta a un instrumento de pesquisa elaborado para esa recolección de datos. Ese instrumento es compuesto por dos cuestiones que abordan las cotas raciales para ingreso en universidades públicas de Brasil y la caída de la bolsa de 1929 y la actual crisis mundial. La referencia teórica sobre los temas conciencia histórica y narrativa consiste en la obra de Jörn Rüsen. Los resultados son discutidos en la parte final de este artículo y apuntan para la necesidad de entender como los saberes históricos escolares actúan en la generación de sentido histórico de los estudiantes y contribuyan para reflexiones que hagan la Historia una disciplina cada vez más emancipadora.
Palabras-clave: Conciencia Histórica. Narrativa. Didáctica Histórica. Investigación.

[*] Mestrando em Ensino de História ProfHistória - UERJ e professor da rede estadual do Rio de Janeiro Pesquisa realizada através de apoio financeiro da CAPES, orientada pelo professor Drº Marcus Dezemone. email: fernandes.aurelio@gmail.com
[**] Doutor em História pela Universidade Federal Fluminense e professor do ProfHistória - UERJ email: dezemone@gmail.com

Introdução

História é uma grande teia na qual passado, presente e futuro se interagem. O processo histórico importa em função do presente, pois através da história compreendemos criticamente a realidade social, e, podemos contribuir para o enfrentamento dos limites societários do presente e alimentarmos a utopia permanente de um futuro melhor para a humanidade.

As guerras mundiais e as transformações revolucionárias, a rapidez das comunicações e a penetração das economias modernas nas sociedades tradicionais, em resumo, tudo o que se costuma entender por mundialização assegurou uma mobilização geral das massas na história. Essa vasta democratização da história que se iniciou na modernidade fornece ao presente a sua especificidade. Uma delas - que pretendemos abordar nesse trabalho - é que a atualidade, essa circulação generalizada da percepção histórica, levou-nos a percepção da existência do desenvolvimento de consciências históricas e a necessidade de enfrentarmos o desafio da construção de uma Didática da História.

Ao tomar como referencial essa reflexão anterior, surge a importância de enfrentar a história como disciplina escolar. Para a história cumprir o seu papel enquanto disciplina, é preciso questionar as aulas em que o professor se reduz a um mero reprodutor de conhecimentos históricos. Ainda hoje, o ensino de história nas salas de aula resume-se apenas a conteúdos elaborados em programas e currículos de história.

O grande desafio não está mais na seleção de conteúdos para o ensino de história, mas na reflexão em como ocorre o processo de aprendizado do conhecimento histórico e suas relações entre a história construída na academia, na escola e em outros diferentes lugares de produção da história. E aí que surge a contemporaneidade da didática da história.

Como afirma Oldimar Cardoso:

> (...) a Didática da História não pode ser vista como um mero facilitador da aprendizagem. Ela não é o 'facilitador' da transferência do saber erudito à escola, simplesmente porque se reconhece que não há um processo de transferência a ser facilitado. Se a História escolar é uma criação da escola, e não uma versão simplificada da 'História dos historiadores', a Didática da História não pode ser uma coleção de métodos — Unterrichtsmethoden — utilizáveis tanto no ensino de História quanto no de outras disciplinas escolares. Quando reconhecemos a autonomia das disciplinas escolares, a Didática da História perde seu caráter prescritivo, deixa de ser um conjunto de procedimentos para melhor transmitir aos alunos a 'História dos historiadores' (CARDOSO, 2008:157).

A didática da história aponta que a disciplina de história no âmbito da sala de aula da Educação Básica precisa se caracterizar, não apenas pela sua operação historiográfica, mas pela sua função de orientação existencial. Ao atender referenciais teóricos, formas de apresentação e

funções de orientação existencial, a disciplina história aciona experiências de ensino-aprendizagem que remontem à atividade própria dos historiadores, adequada ao nível de ensino. A esse processo de construção do conhecimento histórico, Rüsen denomina de aprendizagem histórica:

> A aprendizagem histórica pode se explicar como um processo de mudança estrutural na consciência histórica. A aprendizagem histórica implica mais que um simples adquirir de conhecimento do passado e da expansão do mesmo. Visto como um processo pelo qual as competências são adquiridas progressivamente, emerge como um processo de mudança de formas estruturais pelas quais tratamos e utilizamos a experiência e conhecimento da realidade passada, passando de formas tradicionais de pensamento aos modos genéticos (Rüsen, 2010:51).

O ensino de História pode desempenhar um papel importante na construção de identidades ao incorporar a reflexão sobre o indivíduo nas suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades, sua participação no coletivo e suas atitudes de compromisso com classes, grupos sociais, culturais, valores e com gerações passadas e futuras.

Nessa perspectiva, o ensino de história observado como desenvolvimento da consciência histórica possibilitaria a construção de identidades, a tornar inteligível o vivido apontando para o provável desenvolvimento de ações concretas voltadas a atender as carências de orientação nos planos coletivo e individual.

Toda essa reflexão desperta a necessidade de entender como os saberes históricos escolares atuam na geração de sentido histórico dos estudantes. O objetivo dessa pesquisa didático-histórica com estudantes do terceiro ano do ensino médio regular é investigar "se" e "como" os alunos estabelecem relação entre o passado e o presente; ou seja, se entendem que os acontecimentos do passado, nesse caso dois conteúdos desenvolvidos durante as aulas, geraram consequências no presente ou podem ajudar na tomada de decisões e na resolução de problemas impostos pela vida atual.

Apontamentos sobre consciência histórica e didática da história em Jörn Rüsen.

Em relação à consciência histórica como geração ou constituição de sentido histórico, busco refletir nesse trabalho as ideias debatidas e desenvolvidas pelo historiador alemão Jörn Rüsen. Entendo assim como Cerri que as contribuições de Rüsen:

> (..) constituem uma contribuição importante para o campo de pesquisa que, no Brasil, situa-se na intersecção entre a História e a Educação, materializando-se mais especificamente nos espaços institucionais e entre as pessoas relacionadas à Licenciatura em História, seus profissionais e atividades de ensino e pesquisa. Ao mesmo tempo em que corrobora a discussão que vem ocorrendo no Brasil nas últimas décadas, sobre a necessidade de extrapolar as preocupações sobre o "como" ensinar, em direção a reflexões mais amplas sobre as motivações sociais do ensino da História e

> a natureza do saber envolvido nesse fenômeno social, os escritos de Rüsen oferecem a perspectiva do debate alemão sobre o tema, que parte de uma visão integrada da Didática da História com a Teoria da História e a Historiografia. Aqui, a Didática da História assume muito mais a feição de uma teoria geral do aprendizado histórico, que deve transcender as relações escolares até para que seja possível melhor entendê-las, que a feição de uma teoria do ensino (CERRI, 2005:1).

Para Rüsen, todo pensamento histórico que se exprime sob a forma de argumentação é racional e essa intenção de racionalidade pode ser expressa por uma teoria da história. O autor pretende demonstrar que a razão é a força motriz do pensamento histórico na História como ciência e que esta presente na sua atividade cognitiva. A razão é colocada por Rüsen como algo elementar e genérico no pensamento histórico e na história como ciência, algo necessário e cotidiano no ofício de historiador (RÜSEN, 2010:21).

Rüsen trabalha com a ideia de que a narrativa é um paradigma histórico; ou seja, um modo de se fazer história, para ele "o pensamento histórico", segue uma "lógica narrativa":

> O pensamento histórico, em todas suas formas e versões, esta condicionado por um determinado procedimento mental de o homem interpretar a si mesmo e a seu mundo: a narrativa de uma história. Narrar é uma pratica cultural de interpretação do tempo, antropologicamente universal. A plenitude do passado cujo se torna presente se deve a uma atividade intelectual a que chamamos de "história" pode ser caracterizada, categoricamente, como narrativa. A "história" como passado tornado presente assume, por principio, a forma de uma narrativa. O pensamento histórico obedece, pois, igualmente por principio, a lógica da narrativa. (RÜSEN, 2010: 149).

Continuando a abordar a constituição narrativa no fazer histórico, Jorn Rüsen nos conduz a uma reflexão sobre a relação entre a ciência histórica e a explicação narrativa. Ele nos leva a entender que a problemática da ciência histórica é resolvida por meio da narrativa, ou melhor, a "ciência histórica procede mediante narrativas":

> Um olhar sobre a constituição pratica do pensamento histórico, que define sua natureza e a delimita com relação às outras formas de pensamento, dá-nos a entender que seria apropriado perguntar se já não existiria na narrativa histórica um potencial explicativo que poderia ser utilizado pela ciência da história de forma especificamente cientifica. A argumentação empregada até agora nos leva a essa pergunta. Ela mostrou que a ciência da história serve-se de explicações nomológicas e intencionais, e das teorias aplicadas por elas, sem que qualquer dos esquemas de explicações utilizado devesse ser reconhecidos como genuinamente histórico. Ao se analisar mais de perto o processo, vê se que a ciência da história procede mediante explicações narrativas. (RÜSEN, 2010: 43)

Em sua obra "História Viva" Rüsen aborda a inserção do discurso no saber histórico e como estes discursos aparecem como "parte integrante da orientação existencial, constituindo um elemento essencial da relação social na vida humana prática" (RÜSEN, 2010: 28). O discurso não é apenas o que é dito sobre a vida humana, mas ele atua, ele molda costumes e modela sociedades:

> No discurso histórico, o saber histórico torna-se um fator da cultura da interpretação, um meio da socialização e da individualização. Como discurso, atua sobre o modo como as condições atuais da vida são experimentadas, interpretadas e, a luz das interpretações, gerenciadas praticamente. (RÜSEN, 2010:29).

Por fim, para esse autor, as indagações que surgem no tempo presente são decorrentes de carências de explicação. O pensamento histórico, resultante da auto-reflexão, surge em resposta a essas carências. O tempo de experiência corresponde ao passado. É a carga ou a tradição vinda do passado que já temos como experiência, ou seja, já temos uma comnpreensão. A intenção ou horizonte de expectativa corresponde ao futuro, o que o historiador pretende explicar, qual a resposta ele pretende obter.

Quando esse dois fatores são relacionados, surge o resultado: a narrativa. Ela está ligada ao presente; ela é o presente. A narrativa é o resultado da pesquisa histórica, é a constituição de sentido. No debate sobre o caráter "literário" da história e a pretensão de tomar o conhecimento histórico como cientifico, Rüsen mostra que:

> "Nessa tendência, o caráter literário da "história" como constructo de uma constituição mental de sentido é contraposto a pretensão de cientificidade do conhecimento histórico. Em outras palavras: uma qualidade estética da história é contraposta a realidade metódica de seu conhecimento." (Rüsen 2010:150).

A constituição de um texto histórico passa pela constituição da narrativa histórica. A narrativa histórica baseia-se na organização da experiência humana no tempo e, portanto, presente em várias dimensões da vida social do ser humano, como na construção do conhecimento (Rüsen, 2001).

Para Rüsen (2001), a narrativa histórica é a base do pensamento histórico. Narrar é uma prática cultural de interpretação de tempo que constitui categorias de sentido nas experiências humanas, criando uma representação da evolução temporal do mundo humano. Narrativa histórica "articula percepção, interpretação, orientação e motivação, de maneira que a relação do homem consigo e com o mundo possa ser pensada e realizada na perspectiva do tempo. " (idem; 156)

Assim, a constituição histórica de sentido perpassa todas as dimensões das manifestações da vida sob forma de fragmentos de memória, que emergem na narrativa trazendo ao presente o passado.

A teoria da história possui com a narrativa uma função de estimular os homens na busca de um sentido através do conhecimento do tempo de experiência (passado), a fim de permitir uma explanação do momento presente.

Ao analisar as relações entre conhecimento histórico e vida humana prática, Rüsen, desenvolve um conceito denominado de "matriz disciplinar", que possui cinco fatores:

- interesses ou carências de orientação,
- ideias ou perspectivas orientadoras da experiência do passado,
- métodos da pesquisa empírica,
- formas de apresentação
- funções de orientação.

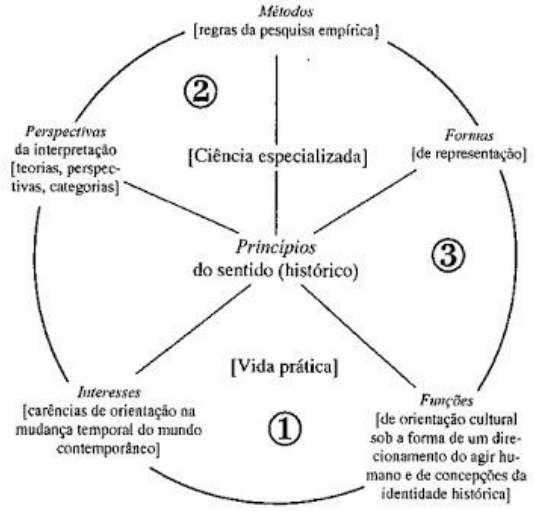
A "matriz disciplinar" é um conjunto contínuo entre a passagem da vida prática para a ciência histórica e vice-versa. Os cinco componentes dessa matriz são os alicerces da produção historiográfica e podem ser analisados isoladamente, mas estão correlacionados de forma cíclica.

A partir das carências de orientação (interesses), buscam-se as perspectivas orientadoras de compreensão do passado (ideias) e a partir do uso de regras da pesquisa empírica (método) apontamos sob as formas de apresentação orientações para a vida prática (orientação existencial).

Esquema da matriz disciplinar da ciência da história (Rüsen, 2010, p. 35).

A teoria de Rüsen funciona como uma meta teoria da história. Essa epistemologia nos propicia alguns embasamentos essenciais para a escrita, pesquisa e ensino da história.

A matriz disciplinar é um modelo simples e regular em um processo que se inicia baseados nas carências de orientação levando a um resultado que geraria outra indagação e assim sucessivamente. O caráter cíclico da matriz é infinito.



(1) estratégia política da memória coletiva

(2) estratégia cognitiva da produção do saber histórico

(3) estratégia estética da poética e da retórica da representação histórica

Esquema da matriz disciplinar da ciência da história (Rüsen, 2010, p. 164).

O caráter cíclico vai prevalecer perante a certeza. Segundo o autor, matriz disciplinar é criada, pois a teoria da história nada tem de estático, ela é dinâmica. Novas indagações vão surgir, novas fontes, novos meios de explicar e elaborar a história. As teorias antigas vão cair ou irão ser reformuladas. Livros que eram clássicos hoje em dia não são mais. A história é uma matéria que se alimenta do seu próprio passado.

Portanto, como vimos anteriormente, para entendermos o presente é necessário conhecermos o passado, que pode ser identificado como a tradição. Essa se faz presente fundamentalmente pelas fontes da época. Existem também os resquícios culturais, mas esses, ao longo do tempo, são modificados de forma mais rápida e predatória. A tradição possui um caráter bem peculiar, pois são resquícios de um tempo de experiência que com o passar dos anos são mudados de forma bastante ampla, desde a perda de informações, como a incorporações de novos valores.

Essa busca de sentido para a tradição que ocorre em meio à contingência, é que nos leva ao desenvolvimento da consciência histórica, ou melhor, a uma geração ou constituição de sentido histórico:

> "A consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro. Ela é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro. Se os historiadores vierem a perceber a conexão essencial entre as três dimensões do tempo na estrutura da consciência histórica, eles podem evitar o preconceito acadêmico amplamente aceito de que a história lida unicamente com o passado: não há nada a se fazer com os problemas do presente e ainda menos com os do futuro." (RÜSEN, 1987:14)

Para Rüsen, a consciência histórica não é uma meta a ser alcançada, mas uma das condições da existência do pensamento humano. Ela não está restrita a um determinado período da história, nem a certas regiões do planeta, nem a determinadas classes sociais ou a indivíduos mais ou menos preparados para a reflexão histórica ou social geral.

Um pressuposto da consciência histórica é que o indivíduo existe em grupo. Sendo assim, a percepção e o significado do tempo são coletivos. As dimensões do passado – de onde viemos -, do presente – quem somos – e do futuro – para onde vamos - são elementos de ligação que se estabelecem entre os indivíduos. Segundo Cerri (2001), essa ligação é que pode ser chamada de identidade, que se caracteriza como um conjunto de ideias que tornam possível uma delimitação básica para o pensamento humano: nós e eles, pertencer ou não ao grupo.

É possível afirmar que experiência, representação, identidade, memória, sentido e vida prática humana são elementos que constituem a consciência histórica. A consciência histórica não é algo que os homens possam ter ou não, ela é algo universalmente humano, devido à intencionalidade da vida prática do ser humano. Para Rüsen, a consciência histórica é

> A suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo [...], o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana. (RUSEN, 2010, p. 57).

Rüsen segue os passos de Koselleck ao explicar que a consciência histórica necessita de alguns fatores essenciais para o seu surgimento, o tempo de experiência e a intenção ou horizonte de expectativa. O tempo histórico constitui-se, para Koselleck, na relação entre o passado e o futuro e na distinção entre ambos. Partindo de uma terminologia antropológica o autor define: "... entre experiência e expectativa, constitui-se algo como um tempo histórico" (KOSELLECK, 2006:16). Para Koselleck, a forma como cada geração lidou com seu passado (formando seu campo de experiência) e com seu futuro (construindo um horizonte de expectativa) aponta uma relação com o tempo que permite que o caracterizemos como tempo histórico.

Segundo Rüsen, a expressão linguística na qual a consciência histórica realiza sua função é a de orientar e narrar:

> "[...] na constituição de sentido sobre a experiência do tempo mediante a narrativa histórica, se trata afinal de contas da identidade daqueles que têm de produzir esse sentido da narrativa (histórica), a fim de poderem orientar-se no tempo. Toda narrativa (histórica) está marcada pela intenção básica do narrador e de seu público de não se perderem nas mudanças de si mesmos e de seu mundo, mas de se manterem seguros e firmes no fluxo do tempo" (Rüsen, 2010, p.66).

Assim, a competência narrativa pode ser definida como uma habilidade da consciência humana em levar adiante procedimentos que dão sentido ao passado, permitindo uma orientação temporal na vida prática presente por meio da recordação da realidade passada. A consciência histórica se caracteriza pela competência de experiência, que supõe uma habilidade para ter experiências temporais.

Outra característica da consciência histórica, segundo Rüsen, é a competência de interpretação que é a habilidade de diminuir a distância entre o passado, o presente e o futuro por meio de uma concepção de um todo temporal significante que abarque todas as dimensões do tempo. Por fim, temos a competência de orientação que é a habilidade de utilizar o todo temporal, com seu conteúdo de experiência, para os propósitos de orientação da vida. Isso significa uma práxis orientada pelas noções de mudanças temporais, articulando identidade humana com conhecimento histórico.

Com o desejo de construir uma teoria do desenvolvimento ontogenético da consciência histórica – ou de geração de sentido histórico - Rüsen a dividiu em quatro tipos : tradicional (a totalidade temporal é apresentada como continuidade dos modelos de vida e cultura do passado); exemplar (as experiências do passado são casos que representam e personificam regras gerais da mudança temporal e da conduta humana); crítica (permite formular pontos de vista históricos, por negação de outras posições); e genética (diferentes pontos de vista podem ser aceitos porque se articulam em uma perspectiva mais ampla de mudança temporal, e a vida social é vista em toda sua complexidade).

	TRADICIONAL	EXEMPLAR	CRÍTICA	GENÉTICA
Experiência do tempo	Origem e repetição de um modelo cultural e de vida obrigatória	Variedade de casos representativos de regras gerais de condutas ou sistemas de valores	Desvios problematizadores dos modelos culturais e de vida atuais	Transformações dos modelos culturais e de vida alheiros em outros próprios e aceitáveis
Forma de	Permanência dos	Regras atemporais de	Rupturas das	Desenvolvimento nos

significação histórica	modelos culturais e de vida na mudança temporal	vida social. Valores atemporais	totalidades temporais por negação de sua validade	quais os modelos culturais e de vida mudam para manter sua permanência
Orientação da vida exterior	Afirmação das ordens preestabelecidas por acordo ao redor de um modelo de vida comum e valido para todos	Relação de situações particulares com regularidades que se atêm ao passado e ao futuro	Delimitação do ponto de vista próprio frente às obrigações preestabelecidas	Aceitação de distintos pontos de vista em uma perspectiva abrangente do desenvolvimento comum
Orientação da vida interior	Sistematização dos modelos culturais e de vida por imitação – role-playing	Relação de conceitos próprios e a regras e princípios gerais. Legitimação do papel por generalização	Autoconfiança na refutação de obrigações externas –re-playing	Mudança e transformação dos conceitos próprios como condições necessárias para a permanência e a autoconfiança Equilíbrio de papéis
Relação com os valores morais	A moralidade é um conceito preestabelecido de ordens obrigatórias; a validade moral é inquestionável. Estabilidade por tradição	A moralidade é a generalidade da obrigação dos valores e dos sistemas de valores	Ruptura do poder moral dos valores pela negação de sua validade	Temporalização da moralidade. As possibilidades de um desenvolvimento posterior se convertem em uma condição de moralidade
Relação com a razão moral	A razão subjacente aos valores é um suposto efetivo que permite o consenso sobre questões morais	Argumentação por generalização, referência a regularidades e princípios	Crítica dos valores e da ideologia como estratégia do discurso moral	A mudança temporal se converte em um elemento decisivo para a validade dos valores morais

Os tipos de consciência histórica - Tabela extraída do texto de Rüsen (1992)

Concordamos com Cerri quando ele afirma sobre esses quatro tipos de geração de sentido histórico que:

> "Embora crescentes em complexidade cognitiva, a nosso ver eles não são hierárquicos ou etapas necessárias de desenvolvimento, como os estádios do desenvolvimento cognitivo da psicologia genética, por exemplo. Assim, lograr a geração de sentido de tipo genético não implica superação dos tipos anteriores, mas sim ter mais uma ferramenta, mais uma alternativa na produção de sentidos aplicáveis à vida prática. Pode-se dizer mais propriamente que os diferentes modos relacionam-se sim, com momentos históricos em que foram ou são predominantes, mas relacionam-se muito mais com contextos e situações até a atualidade, em que são demandados conforme as características do quadro que nos cerca em momentos específicos" (CERRI, 2011:66)

Assim, o máximo que podemos afirmar é que os dois primeiros tipos de consciência histórica supõem uma atitude passiva de quem recebe o conhecimento histórico como se este se desse fora dos sujeitos. De forma diferente, nos modos crítico e genético, os sujeitos que participam do processo de ensino e aprendizagem da história convertem-se em participantes ativos e produtivos desse processo.

Para Rüsen, os modos tradicionais e exemplares estão bastante estendidos e pode-se falar com frequência que os modos críticos e genéticos são mais raros. As formas tradicionais de consciência histórica são mais fáceis de aprender e, de acordo com Rüsen, a forma exemplar domina a maior parte dos currículos de história, e as competências críticas e genéticas requerem

um esforço maior por parte de estudantes e professores. Esse é o grande desafio da didática da história no ensino de história nesse limiar do século XXI.

Cenário e Metodologia

Para Rüsen, o cotidiano das aulas de História é um lugar da pesquisa de campo didático histórica por ser um dos espaços de expressão das consciências históricas. Assim, "o cotidiano do historiador constitui a base natural da Teoria da História" (RÜSEN, 2010:25).

Nossa pesquisa didático-histórica foi realizada no primeiro semestre de 2015, no Colégio Estadual Professor Horácio Macedo – CEPHM, que está localizado no bairro de Maria da Graça, na zona norte da cidade do Rio de Janeiro (RJ). Ele foi implantado no ano de 2000, a partir de um convênio firmado entre a Secretaria Estadual de Educação – SEEDUC e o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow (CEFET-RJ). O CEPHM é responsável pelo ensino médio formal e o CEFET-RJ, pelo ensino técnico profissional.

A maioria dos estudantes é oriunda de famílias de baixa renda, moradoras de bairros próximos à Maria da Graça, bairro rodeado por grandes favelas, como as do Jacaré e Bandeira 2. Muitos são moradores de bairros mais afastados e de cidades da Região Metropolitana do Município do Rio de Janeiro (Duque de Caxias, Nova Iguaçu e até mesmo São Gonçalo). A meta principal do projeto educativo do Colégio é a inclusão social por meio de ensino de alta qualidade para jovens de comunidades de baixa renda. Entre as escolas estaduais encontra-se na lista das dez melhores unidades da rede no estado do Rio.

Durante a vigência do convênio (término em 2013) - era de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação indicar estudantes da rede pública de ensino que tivessem obtido conceito máximo (médias entre 90 a 100) em todas as disciplinas, ao longo do último ano do ensino fundamental. Ainda pelos critérios do convênio, o aluno deveria ter 13 anos completos na oitava série (ou 15 até o final do ano) e ter cursado a escola pública desde a 5ª série.

A partir do 2º ano do ensino médio, o estudante poderia iniciar o curso técnico no CEFET-RJ, após uma análise de suas médias no primeiro ano, considerando o número de vagas disponíveis para os diversos cursos oferecidos pelo Centro Tecnológico.

Em 2015, o CEPHM atende a 491 alunos (11 turmas), divididos em quatro turmas de terceiro ano do Ensino Médio Regular em dois turnos (últimas turmas vinculadas à lógica do

convênio) e sete turmas vinculadas ao Programa Ensino Médio Inovador- ProEMI [1] que foi adotado pelo Colégio em 2013.

A proporção de alunos com reprovação ou abandono, segundo indicadores do INEP de 2013 [2], está demonstrada no quadro abaixo:

Ensino Médio	Reprovação	Abandono	Aprovação
1º ano EM	12,3% 21 reprovações	1,8% 3 abandonos	85,9%141 aprovações
2º ano EM	1,7% 5 reprovações	0,8% 2 abandonos	97,5%234 aprovações
3º ano EM	5,0% 9 reprovações	0,6% 2 abandonos	94,4%170 aprovações

Os estudantes colaboradores dessa pesquisa de campo didático-histórica são os 60 alunos das duas turmas do terceiro ano do ensino médio regular do Colégio Estadual Professor Horácio Macedo do ano de 2015, ainda submetidas à lógica do convênio com o CEFET-RJ. Todos com idade entre 17 e 18 anos, sendo 42 do sexo feminino e 18 do sexo masculino.

A pesquisa parte do pressuposto de que é possível mapear alguns dos principais componentes da consciência histórica desses alunos através de questões que exponham narrativas abreviadas[3], que peçam interpretações e posicionamentos quanto a temas atuais por parte dos estudantes.

Para isso, apresentamos duas questões aos alunos, com o propósito de perceber se eles estabelecem relação entre o passado e o presente; ou seja, se entendem que os acontecimentos do passado geraram consequências no presente ou podem ajudá-los na orientação de decisões e na resolução de problemas impostos pela vida atual.

A primeira questão foi baseada no trabalho interdisciplinar sobre as cotas raciais para ingresso em universidades públicas do Brasil, realizado com a disciplina de Sociologia no bimestre anterior. Construímos uma questão abordando as cotas para afrodescendentes:

[1] Instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. O objetivo do ProEMI é apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também as expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea.

[2] http://www.qedu.org.br/escola/178241-ce-professor-horacio-macedo/taxas-rendimento

[3] As narrativas abreviadas estão presentes em situações padrão de comunicação na narrativa histórica e podem envolver símbolos, imagens, palavras isoladas e pequenas narrativas que podem ser considerados "históricos". Para Rüsen, essas narrativas abreviadas são consideradas 'históricas' se e quando o sentido que possuem nas situações de comunicação da vida humana prática emerja plenamente na forma de uma história na qual o passado é interpretado, o presente entendido e o futuro esperado mediante essa mesma interpretação (Rusen, 2001, p. 160).

- *1. Atualmente ocorrem diversas discussões no Brasil sobre as cotas nas universidades. Em relação às cotas para afrodescendentes, muitos defendem que temos uma dívida histórica com estes, pois a condição precária que muitos vivem hoje decorre da sua situação no passado. Você concorda que temos uma divida com eles? Justifique.*

A segunda questão aborda a queda da bolsa de 1929 e a atual crise mundial. A crise de 29 foi conteúdo no primeiro bimestre e um assunto muito abordado nos jornais, telejornais e nas redes sociais no momento em que fizemos a pesquisa. Na questão perguntamos se a crise que ocorreu naquele ano poderia auxiliar a encontrar caminhos para a crise atual:

- *2. Noticias a respeito da crise, principalmente na Europa, tem circulado com frequência nos meios de comunicação. Países que até então tinham uma economia forte tem sofrido com quedas nas bolsas de valores. Este fato já ocorreu algumas outras vezes, como a queda da bolsa de Nova Iorque em 1929. Na sua opinião, o conhecimento sobre o que ocorreu no passado pode ajudar a encontrar uma solução para a crise atual? Justifique.*

Entendemos que o tipo de evidência empírica a partir das respostas/narrativas que coletamos com estes instrumentos de análise permite a aplicação dos quadros teóricos referentes à consciência histórica para a interpretação e caracterização de como cada sujeito estabelece a relação entre o passado e o presente; isto é, se os estudantes entendem que os acontecimentos do passado, no caso dois conteúdos abordados nas questões e que foram desenvolvidos durante as aulas, geraram consequências no presente ou podem nos ajudar a tomar decisões, resolver problemas impostos pela vida atual.

A análise dos resultados

Ao debruçar sobre as respostas/narrativas dos estudantes às questões apresentadas é que mensuramos o desafio que tínhamos pela frente, pois identificar as gerações de sentido histórico acerca dos temas que nos propusemos não seria uma tarefa simples. Para auxiliar nessa tarefa, utilizamos o paradigma indiciário de Guinzburg (1989), o que permitiu, por meios de pistas, indícios "sintomas" vislumbrar aspectos da consciência histórica presentes nas respostas/narrativas dos alunos que participaram da pesquisa.

Começaremos analisando as respostas/narrativas dos alunos relativas à Questão 01. Cerca de 20% dos alunos responderam que não concordam que exista uma dívida com os afrodescendentes. Abaixo estão alguns exemplos de respostas/narrativas colhidas que expressam significativamente este posicionamento:

- *"Não. A 'dívida' é atribuída à escravidão, porém, aqueles que aceitam cotas raciais nunca sofreram com isso. Dar cota somente a uma etnia é dar vantagem para esta acima das outras. A cor da pele não deve ser usada para julgar a capacidade de uma pessoa."*
- *"Não, Porque a cor da pele não define a capacidade de uma pessoa e os que pedem cotas não sofreram com a escravidão."*
- *"Eu acho que isso é apenas desculpas. Pessoas negras possuem as mesma capacidade que uma pessoa branca ou parda. Isso não significa que você seja menos desenvolvido mentalmente que não possa competir no mercado de trabalho ou em algum outro concurso qualquer."*
- *"Essas dividas com eles seria o pagamento pelo que os descendentes desses negros de hoje em dia sofreram na escravidão, por não terem seus direitos e terem sido submissos (sic)aos brancos. Eu particularmente não concordo com a cota para negros, pois se eles lutam por uma igualdade, não tem o porque de terem mais privilégios por serem de outra cor.*

Como se pode perceber, as respostas se caracterizam como narrativas nas quais os alunos fizeram pouco uso da cognição histórica utilizando ideias e conceitos abstratos não historicizados. As narrativas não logram articular o passado e o presente, ou, em outros termos, perceber o presente como síntese de múltiplos acontecimentos e vetores históricos com origem num tempo anterior ao nosso. Esses são os principais elementos que levam esses alunos a rejeitarem a política de cotas, uma vez que não reconhecem os efeitos históricos da escravidão e das práticas discriminatórias daí resultantes no presente, não conseguindo enxergar uma razão coerente na política de cotas para afrodescendentes.

Podemos perceber como ocorre esse processo comparando as respostas/narrativas do grupo anterior com as três respostas/narrativas abaixo, nas quais os alunos, apesar de também serem contrários à politica de cotas, ao reconhecerem os efeitos históricos da escravidão e das práticas discriminatórias resultantes no presente, terminam defendendo uma outra alternativa para "reparar essa dívida" ou no mínimo relativizando a questão:

- *"Acredito que todo sofrimento passado pelos afrodescendentes no passado por parte dos europeus, e todo o racismo existente ainda hoje contra os mesmos nos mostra que teremos uma divida eterna com eles. Ao contrário do que muitos pensam, penso que a erradicação do preconceito que os afrodescendentes sofrem seria uma solução melhor para reparar essa dívida."*
- *"Relativo, pois todo mundo é igual, só que não podemos esquecer o que já aconteceu com os negros"*
- *"É relativo. Não se pode negar que os negros sofreram e ainda sofrem preconceito, desde os tempos antigos, como escravos e através da exclusão social etc. Mas não acho que através da cota, seja uma forma de 'saldar' essa dívida."*

Por outro lado, a maioria dos alunos – cerca de 80% - respondeu que existe uma dívida com os afrodescendentes. Porém, predominaram respostas/narrativas fragmentadas, nas quais os alunos apesar de articularem presente e passado, fizeram pouco uso da cognição histórica. Abaixo estão alguns exemplos de respostas/narrativas colhidas que expressam significativamente este posicionamento:

- *"Sim. Absolutamente todos os anos desde que tiramo-os de seus países para escravizá-los"*
- *"Sim. Um dos fatos é a escravidão."*
- *"Sim. A escravidão e o preconceito sofrido pelos negros a (sic?) tempos atrás. "*

- *"Sim, devido a escravidão principalmente pois, muitos afrodescendentes que que formavam o continente africano vieram sob condições sub-humanas para a América e não só devemos a eles como a toda população no geral, que não tem uma educação de excelência e nivelada para o ensino público. "*
- *"Todos somos iguais e capazes de conseguir algo com bastante luta e força de vontade, isso se torna mais fácil a famílias e pessoas com maior poder aquisitivo, devido ao fato cultural os afro-descendentes são mais prejudicados nesse quesito, então concordo com a cota. Aos fatos da escravatura."*
- *"Eu concordo, pois se muitos vivem em uma situação precária hoje e sofrem com o preconceito isso provavelmente tem uma relação com o que aconteceu no passado. A desvalorização do trabalho dos afrodescendentes no passado é um dos principais fatos."*
- *"Sim, Na escravidão e após a abolição da escravatura eles foram libertos do trabalho escravo, mas não do preconceito que nos envolve até hoje"*

Entre essa maioria de alunos, cerca de 10% perceberam o presente como síntese de múltiplos acontecimentos, articulando passado e presente em suas narrativas/respostas. Com isso, conseguiram elaborar narrativas menos fragmentadas, com explicações simples. Abordaram o papel da escravidão e das estruturas sociais desiguais para o preconceito racial existente na sociedade atual. Veja-se alguns exemplos de respostas/narrativas que expressam referido posicionamento:

- *"Sim concordo, os negros nunca tiveram espaço durante longas décadas no passado, sem espaço para estudo e falta de condições sociais para sua sobrevivência. Os negros estão ocupando cada vez seu lugar na sociedade mas não de forma a serem comandados mas comandando porem ainda há grandes preconceitos da sociedade em relação ao passado. Porém a falta de estrutura social não permite que boa parte dos negros ingressem na faculdade e ocupem um lugar de respeito na sociedade. O período de escravidão acabou mas a classe dominante ainda não aceita que exista um negro estudando junto com seu filho e acredito que é necessário de politicas para a mudança desse cenário."*
- *"Sim concordo. Podemos atribuir esta dívida ao modo com que os negros foram tratados durante e após a escravidão. Eles não tiveram âmparo (sic?) social e foram marginalizados. Hoje isso se reflete na diferença social entre pessoas somente pela sua raça."*
- *"Concordo, podemos atribuir esta dívida com o contexto histórico relacionado a escravidão que até os dias atuais estão presentes em atitudes preconceituosas de muitos cidadãos, além das situações sócio-econômicos (sic?) baixas da maioria dos negros e o ruim acesso a educação que os impedem muitas vezes de ingressar em uma universidade, por exemplo."*

Por último, temos alguns poucos alunos em meio a essa maioria - cerca de 2% - que apontaram para uma maior complexidade histórica em suas respostas/ narrativas, articuladas em uma perspectiva mais ampla de mudança temporal. Respostas/narrativas com explicações mais densas nas quais conseguiram articular o presente como síntese de múltiplos acontecimentos, identificando forças que atuam no presente com origem num tempo anterior ao nosso e onde a vida social é vista em complexidade. Confira-se alguns exemplos de respostas/narrativas nesse sentido:

- *"Os fatos históricos que comprovam a contribuição de negros afrodescendentes para nossa sociedade remontam a época da colonização, quando os negros trazidos a força, escravizados para o Brasil, foram subjugados a trabalhos forçados, sem a mínima dignidade. Além disso eles também contribuíram fortemente para nossa cultura, com suas influências religiosas, musicais e toda uma cultura. Para exemplificar temos Salvador, por exemplo, como um município Brasileiro, com um nível altíssimo de influências africanas em todo o seu território. Conclui-se então, as grandes influencias que eles tiveram (os africanos) para nossa cultura e também sabe-se de todo os preconceitos sofridos, nada mais justo que serem recompensados."*
- *"Sim. Porque historicamente os afrodescendentes sofreram e sofrem até hoje com as perseguições ao serem tirados de sua terra natal, sendo levados ao trabalho compulsório como escravos. Atualmente descendentes destes, carregam consigo a*

herança do preconceito, ainda enraizado em nossa sociedade, já que perdurou-se(sic?) por tanto tempo desde a colonização até 1888 com a Abolição da escravatura. Mesmo depois desses acontecimentos, os negros não foram inseridos em um contexto social para transformar os fatos. Até hoje é evidente o preconceito, só que mascarado."

- *"Sim concordo. Pois no passado houve muito sofrimento por parte do povo negro, eles foram proibidos de ir a igrejas por acreditar-se que não tinham alma. Foram torturados e condenados a uma vida de miséria. Hoje em dia, ainda há preconceito e a chance de ingressar em uma unidade publica de educação pode mudar a condição de muitas pessoas, de se esforçarem em seus estudos e term uma chance de mostrar todo potencial. Hoje em dia até nas entrevistas de emprego o cabelo crespo é subjugado, o liso é mais aceitável. A condição de vida das pessoas negras sobre os reflexos dos traumas do passado ainda hoje e a educação é chave para um mundo melhor, todos devem ter chances iguais."*

Nesse segundo momento, vamos analisar as respostas/narrativas relativas a Questão 02. A maioria dos alunos apontou que as experiências do passado geraram consequências no presente ou podem ajudar a tomar decisões no sentido de resolver problemas impostos pela vida atual.

Um primeiro bloco caracterizou-se por respostas/narrativas que, apontando que as experiências do passado podem auxiliar nas soluções de problemas do presente, foram fundamentadas em explicações simples expressas em narrativas fragmentadas, nas quais os alunos fizeram pouco uso da cognição histórica apesar de articularem o passado e o presente, ou, em outros termos, perceber o presente como síntese de múltiplos acontecimentos e vetores históricos com origem num tempo anterior ao nosso como pode ser identificado abaixo:

- *"Sim, pois a crise de 29 mostrou que pode ter uma solução."*
- *"Sim. Analisando situações anteriores podemos compreender porque certos problemas acontecem e quais as melhores soluções."*
- *"Sim. Pois qualquer conhecimento histórico é válido."*
- *"Sim. Pode-se estudar as medidas tomadas em relação às crises e como as mesmas foram solucionadas para encontrar a devida solução do atual problema ."*
- *"Sim, pois as medidas tomadas no passado podem ser utilizadas para resolver os problemas atuais ou servir como exemplo para não repetir os mesmos erros do passado e sair da crise".*
- *"Sim. Uma vez aprendi que o passado influência no futuro, buscar não errar novamente contribui na atualidade e o passado contribui na atualidade e o passado contribui para isso. Vejo então a partir disso a contribuição da história na nossa atualidade."*
- *"Sim. Conhecer o passado é muito importante para compreender o que acontece no presente e também o que pode acontecer no futuro. Para encontrar uma solução para a crise atual o melhor caminho é saber o que aconteceu no passado , principalmente como ela começou."*
- *"Sim. Porque já tendo solucionado problemas financeiros uma vez eles poderiam ter o passado como um exemplo para a solução."*
- *Sim, pois com o erro do passado, com tantas mortes e prejuízo na Guerra Mundial, certamente não querem repetir esse erro novamente.*

Alguns alunos relativizaram suas respostas/narrativas, pois entenderam que, com o passar do tempo, a realidade mudou, sendo possível não encontrar semelhanças entre passado e presente e, às vezes, apenas se preparar para enfrentar o devir histórico. Podemos ver esse posicionamento explicitado nos dois exemplos abaixo:

- *"O conhecimento sobre o passado pode ajudar na identificação do que está ocorrendo e a prever situações possíveis em relação ao futuro mas não necessariamente ajudará a encontrar uma solução para uma possível crise. No passado, no Brasil , foi necessário ocorrer um regime militar por parte dos militares na tentativa de se fazer uma reforma mas hoje essa opção não parece mais ser uma boa opção."*

- *"Talvez. O conhecimento sobre o que ocorreu no passado pode ajudar a PENSAR em possíveis soluções para a crise atual. Mas talvez não seja o suficiente para ajudar a ENCONTRAR uma solução para a crise atual , porque as quedas das bolsas de valores que ocorreram no passado, como a queda da Bolsa de Nova York em 1929 foram acontecimentos passados. Hoje em dia o tempo é outro e consequentemente o cenário mundial financeiro atual também é outro, por isso as medidas que devem ser tomadas para solucionar essa "crise" financeira devem ser pensadas de acordo com o que ocorre na atualidade, de acordo com a realidade atual."*

Essas respostas afirmam que a crise ocorrida no passado pode não auxiliar na solução da crise atual porque a organização dos países mudou, o contexto no momento é outro e as crises não ocorrem da mesma forma; ou seja, eles entendem que na fluência do tempo ocorreram mudanças que tornam o passado e seus acontecimentos obsoletos em relação aos do presente. Por outro lado, esse tipo de consciência critica acaba por propor um rompimento com o passado, como se essa temporalidade não se relacionasse ao presente/futuro.

Outro grupo de respostas/narrativas é fundamentado em explicações densas que apontaram que a crise atual é diferente, já que o mundo sofreu mudanças, impedindo que nos espelhemos no passado. Porém, complexificaram suas narrativas afirmando que, ainda assim, o passado pode ajudar a encontrar orientações para as carências de orientação no presente:

- *"Sim, pois alguns problemas que aconteceram antigamente podem estar ocorrendo hoje também. Então obviamente soluções baseadas em soluções do passado respeitando as condições de hoje poderiam ajudar muito."*
- *"Sim, eu acho que se já houve crises como essas e os países conseguiram se recuperar, eles podem sim se espelhar no método de solução utilizado, obvio que com avanços, algumas mudanças ocorreram, porém pode-se sim pegar alguns meios utilizados e inovar, buscando uma solução mais adequada para sair dessa crise."*
- *"Sim, pois através da análise das medidas tomadas no passado, pode-se adotar as atitudes que deram certo e estudar as que falharam. Contudo, não se pode esquecer que os momentos vividos são distintos e não há como adotar uma atitude sem antes adequá-la ao contexto atual"*

Outras duas respostas/narrativas foram fundamentadas em explicações densas que se articularam em uma perspectiva mais ampla de mudança temporal, na qual foram apontadas orientações para atuar na crise:

- *"Sim. O capitalismo produz crises cíclicas, e a cada uma delas o Estado precisa buscar meios de sair com o menor dano possível, seja fazendo reformas no capitalismo, como já aconteceu anteriormente, seja mudando o sistema político e econômico."*
- *"Sim. No passado houve a queda da bolsa pois muitos países começaram a produzir bem mais do que vendiam. Olhando para o passado e focando nesse erro podemos perceber a solução. Devemos evitar a super produção e buscar o equilíbrio entre a produção e o consumo em massa."*

Por fim, um aluno assinalou uma maior complexidade histórica em sua resposta/narrativa com uma explicação mais densa em que conseguiu articular o presente como síntese de múltiplos acontecimentos, identificando forças atuantes no presente, com origem em um tempo anterior ao nosso:

- *"Sim pois na época da crise de 29 vários, se não todos, países sofreram com a crise, e hoje em dia estão recuperados. É possível olhar para o passado para poder enxergar o futuro, então é possível começar a reverter a situação que está ocorrendo antes que haja uma crise de 2015, que acabará sendo bem pior que a de 1929, já que o mundo atual é muito mais globalizado e possui muito mais dependências internacionais."*

A maioria das respostas/ narrativas da questão 01 apontaram, como vimos, para a necessidade de politicas reparatórias e a importância do sistema de cotas. Apenas uma minoria de alunos afirma que a época de escravidão é passado e, portanto, o problema racial já foi superado. Assim, entendem as reparações como um preconceito. Essa minoria não consegue estabelecer uma relação entre a sociedade racista atual e o passado escravista. Porém, a maioria dos alunos conseguiu perceber que se hoje existe uma maioria de negros nas favelas e periferias é devido ao fato de no passado os negros não terem condições melhores de vida.

Na questão 02, todos os alunos responderam, abordando das mais variadas formas, que o conhecimento histórico – espaço experiência - sobre a crise de 29 pode ajudar a encontrar orientações para a crise atual que assola a economia mundial.

Enfim, observamos nas respostas/narrativas a essas duas questões que parte significativa dos alunos reconhecem a importância das experiências do passado, assumindo esta temporalidade como orientadora à construção de alternativas para o presente e nos orientando para o futuro. É como se o passado iluminasse as decisões do presente. Essa concepção vai ao encontro do conceito de geração histórica de sentido ou consciência histórica. Dessa forma, como afirma Rüsen (2010), é devido a movimentações temporais que formamos a nossa consciência histórica e sem esta ficaríamos sem orientação na vida.

Considerações Finais

O ensino de História é entendido como um componente fundamental da educação básica brasileira. Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem como objetivos desta disciplina a formação de um sujeito crítico, capaz de reconhecer e respeitar diferentes grupos sociais, em seus diversos tempos, reconhecendo semelhanças, formulando explicações para questões do presente e do passado, compreender as formas de organização social e política desenvolvidas valorizando o direito a cidadania e fortalecendo a democracia. (BRASIL, 1997)

O professor de História, como articulador do processo de ensino/aprendizagem tem a tarefa de propiciar condições para os alunos desenvolverem um senso crítico, com conhecimentos que o possibilitem discutir, argumentar e compreender o mundo onde vive. Buscar colaborar na formação de um cidadão participativo consciente de seu passado histórico e como esse passado articula-se com o presente, sem os anacronismos de projeções do presente no passado, meramente descontextualizadas.

O pensamento de Rüsen problematiza o processo de construção da consciência histórica para a Didática da História e coloca o professor de História como o articulador desse processo na Educação Básica, quando possibilita aos estudantes uma aprendizagem significativa da História para uma compreensão da vida e da sociedade.

Nossa pesquisa de campo didático-histórica confirmou o que muitas pesquisas demonstram e historiadores como Rüsen afirmam há algum tempo: os estudantes não são seres sem consciência histórica e desenvolvem uma maneira própria de enxergar a relação entre o presente, o passado e o futuro. Como atesta Rüsen:

> A consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraiza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, têm metas que vão além do que é o caso. (RÜSEN,2010:78)

Ao analisarmos as respostas/ narrativas das duas questões respondidas pelos alunos, observamos que muitos atribuem importância à História para compreender o presente e algumas vezes até para projetar o futuro. A maioria dos alunos percebeu a história como uma articulação passado/presente não cristalizada no passado, com possibilidades de propiciar uma orientação temporal para o futuro.

Constatamos que as respostas/narrativas da maioria dos alunos se articularam de forma mais relevante com uma geração de sentido histórico exemplar, e que, algumas vezes, manifestaram sua consciência histórica a partir de uma tipologia crítica e até mesmo genética. Esse resultado indicou-nos que o grande desafio do ensino de História é possibilitar aos alunos o desenvolvimento de competências e habilidades relativas à consciência histórica genética.

Concordamos com Schimidt (2008) quando afirma que os sujeitos podem aumentar a sua competência de encontrar significados e de se localizar à medida que aprendem a História. Entendemos que é nesse processo de aprendizado histórico que o aumento na experiência e conhecimento é transformado em uma mudança expressiva no desenvolvimento da consciência histórica; ou seja, na capacidade de geração de sentido histórico do aluno e também do professor.

Concluímos reproduzindo as palavras de Rüsen ao considerar a relação entre história e vida prática:

> Com respeito às reflexões sobre o processo específico sobre ensino e aprendizagem em sala de aula, a didática da história pode escolher os elementos da pedagogia pertinentes à peculiaridade da consciência histórica. O que deve ser relembrado aqui

> é que o ensino de história afeta o aprendizado de história e o aprendizado de história configura a habilidade de se orientar na vida e de formar uma identidade histórica coerente e estável. Assim também, no campo da vida pública, o foco sobre a experiência de aprendizado deve conduzir a um programa coerente de pesquisa e explanação. Finalmente, com respeito ao processo real de instrução histórica nas escolas, a ênfase sobre o aprendizado de história pode reanimar o ensino e o aprendizado de história enfatizado o fato de que a história é a uma matéria de experiência e interpretação. Assim concebida, a didática da história ou ciência do aprendizado histórico pode demonstrar ao historiador profissional as conexões internas entre história, vida prática e aprendizado. Isso, mais do que qualquer coisa, pode dar um novo significado à frase historia vitae magistra (RÜSEN, 1987:16).

Nosso intuito é de que essa pesquisa colabore nas reflexões acerca do desenvolvimento da consciência histórica e contribua para reflexões que tornem a História uma disciplina cada vez mais emancipadora.

Referências Bibliográficas

ALVES, Ronaldo Cardoso. Da Consciência Histórica (Pré) (Pós?) Moderna: Reflexões a partir do pensamento de Reinhart Koselleck. In *SÆCULUM* - REVISTA DE HISTÓRIA [30] João Pessoa, jan./jun. 2014.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. In *Revista Brasileira de História* vol.28 no.55 São Paulo Jan./June 2008.

CERRI, Luis Fernando (2001). Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da História. *Revista da História Regional* 6(2). p. 93-112, Inverno.

_____ *A Didática da História para Jörn Rüsen*: uma ampliação do campo de pesquisa. Londrina, 2005. In http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.0608.pdf acessado em 02/08/2015.

_____ Cartografias Temporais: Metodologias de pesquisa da consciência histórica. In *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 59-81, jan./abr., 2011.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, v.2, p. 177-229, 1990.

GINZBURG, Carlo (1989). Sinais: Raízes de um paradigma indicário. In: GINZBURG, Carlo. Mitos, *Emblemas, Sinais*. São Paulo, Companhia das Letras.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado*. Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora Puc-RJ, 2006.

RUSEN, Jorn. História Viva. *Teoria da História*: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

_____*Razão Histórica*: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

_____*Reconstrução do Passado*: Os princípios da pesquisa histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

_____*Didática da História*: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão (1987). In Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.-dez, 2006

_____ *What is Historical Consciousness? -* A Theoretical Approach to Empirical Evidence. Paper presented at Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks, University of British Columbia, Vancouver, 2001

_____El Desarollo de la Competencia Narrativa en el Aprendizaje Histórico: una hipótesis ontogenética relativa a la consciencia moral. *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, n. 7, p. 27-36, 1992.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Resende: *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: UFPR, 2010

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora M. S.. Perspectivas da Consciência Histórica e da Aprendizagem em Narrativas de Jovens Brasileiros. *Tempos Históricos* / Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Campus de Marechal Cândido Rondon. Centro de Ciências Humanas, Educação e Letras. Programa de mestrado em História. V. 1, Marechal Cândido Rondon: EDUNIOESTE. 2008

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. In: *Cadernos Cedes*. Campinas, vol. 25. n. 67, p. 297-308, set/dez. 2005.

* * *

Como citar:
FERNANDES, Aurelio Silva; DEZEMONE, Marcus. Ideias históricas de estudantes sobre tempo histórico uma pesquisa didático-histórica com alunos do 3º ano do ensino médio regular. **Revista Transversos**, Rio de Janeiro, Vol. 04, nº. 04. Ano 02. abr.-set. 2015. pp. 117-147Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos >. ISSN 2179-7528.